

Представления российских педагогов о целях образования как экзистенциальный вызов для ребенка

Салихова Н. Р. (Россия, Казань), Lynch Martin F. (США, Рочестер)

Образовательная практика, какие бы она не реализовывала методы и технологии, базируется на определенной «философия образования» – системе представлений о конечных целях, результатах, принципах обучения и воспитания, за которыми, в свою очередь, лежат ценностно-смысловые структуры сознания как учителя, так и общества. В поисках ответа на вопрос «Как представляют конечные цели образования учителя?» мы опросили учителей, воспитателей, детских и школьных психологов г. Казани и районов РТ (всего 247 человек). Особенно нас интересовало, насколько важной представляется российским учителям потребность ребенка в автономии, какое место она занимает по отношению к другим очень важным и необходимым целям образования. Значение автономности, т. е. внутренней мотивации, для деятельности учения и ее эффективность очень убедительно и ярко доказано как авторами теории самодетерминации (СДТ), так и в известных исследованиях отечественных психологов.

Составленная анкета включала как открытые вопросы о целях образования, о том, что нужно для развития психологически здоровой и благополучной личности ребенка, так и процедуру ранжирования списка возможных целей и конечных результатов образовательного процесса. В список из 26 пунктов вошли утверждения, которые отражают психологические потребности в соответствии с теорией самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, иерархической моделью А. Маслоу, идеями В. Франкла и К. Роджерса. В качестве балластных (по первоначальной задумке) были включены некоторые пожелания и требования к ребенку, встречающиеся в обыденной жизни. Респонденты оценивали утверждения по 5-балльной шкале с точки зрения того, что необходимо для полноценного развития личности ребенка.

Сгруппировав результаты с точки зрения теоретической принадлежности утверждений той или иной группе потребностей, мы выяснили, что в качестве наиболее важной для ребенка была оценена потребность в *смысле жизни*. Далее равными по значимости следовали потребности в *компетентности* и *отношениях с другими людьми*. С отрывом от них, но почти равными между собой по оценке значимости стали потребности в *самоактуализации*, *достойном уровне самооценки* и *безопасности*. И только затем, почти наравне с последней по значимости *витальной* потребностью следовала потребность в *автономности*.

Представления педагогов о потребностях ребенка несколько различались в зависимости от их возраста, величины населенного пункта проживания, преподаваемого предмета, возраста детей, с которыми они работают. Однако уровень оценки потребности ребенка в автономности не менялся в зависимости от этих параметров.

Разброс полученных данных, основные параметры описательной статистики и хороший критерий сферичности Бартлетта позволили факторизовать полученные данные по методу принципиальных компонент, а процедура варимакс вращения сепарировала все утверждения в 11 факторов. Структура этих факторов разительно отличалась от теоретически предполагаемой. Утверждения из одной категории потребностей вошли в разные факторы, а внутри одного фактора объединились утверждения из теоретически разных шкал. Все это поставило на грань неразрешимости задачу краткого обозначения данных факторов.

Особенно удивило, да так, что несколько раз перепроверяли, не закралась ли ошибка, содержательное наполнение некоторых факторов. Приведем здесь два наиболее ярких примера. Так с положительным весом в один фактор попали «...быть послушным» (0,79) и «...проявлять инициативу» (0,56). Т. е., чем важнее для учителя, чтобы ребенок был послушным, тем выше он оценивает необходимость проявления им инициативы, и наоборот. Вхождение пунктов в один фактор говорит о том, что, по сути, они отражают что-то одно.

Попытаемся представить это ожидание учителя от ученика, когда в его сознании проявление инициативы и послушание тождественны, что создает ожидание по типу двойного послания (Г. Бейтсон). И какую автономность ребенка подразумевает учитель (проявление инициативы входит в шкалу автономии), ожидая одновременно послушания? Какова природа такого отождествления? Это бессознательный страх перед инициативой ребенка, так что она сразу заковывается в рамки послушания? И самый главный вопрос, как быть ребенку, отвечая на эту внутренне противоречивую систему ожиданий учителя? Как проявлять некую «послушную инициативу»?

Другой пример сочетания в одном факторе противоречивых ожиданий касается самого первого фактора, объединяющего с положительным вкладом утверждения «умел конкурировать с другими» (0,75), «уважал и подчинялся людям, которые по положению призваны принимать жизненно важные для него решения» (0,64), «был способен при необходимости ставить интересы других людей выше своих собственных» (0,47) и с отрицательным – «был уверенным в себе» (- 0,50). Неуверенный в себе человек, умеющий конкурировать с другими, ставя при этом интересы других людей выше своих и подчиняясь авторитетам. Как им можно стать? Как возможно его существование?

Но может мы зря драматизируем, и это всего лишь необходимая составляющая позиции учителя? Школа – это формальный (Э. Эриксон) институт, задачей которой является социализация ребенка, вписывание его активности в имеющуюся общественную систему. Ожидания педагогов лишь отражают необходимость построения границ своей активности ребенком. Возможно, только так это и может, и должно быть? Или все-таки это – одно из проявлений загадочной «русской души», будь она кроме русского еще и татарского, и чувашского, марийского или иного происхождения. Как бы то ни было, построение ребенком контуров своей активности в столь сложной системе границ ее регуляции педагогами становится серьезным экзистенциальным вызовом, справиться с которым и сохранить собственную целостность, вероятно, непростая задача.